



DOI: 10.22559/folklor.971

Folklor/edebiyat, cilt:25, sayı: 97-1, 2019/1

Üç Farklı Tekrarlı Okuma Stratejisinin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivitesi Olan Bir Öğrenci Üzerindeki Etkililiği

Effectiveness of Three Different Repetitive Reading Strategies on a Student with Attention Deficit and Hyperactivity

Gül Kahveci*

Öz

Günümüzde öğrencilerden, daha önce hiç olmadığı kadar yüksek akademik yeterlik oranlarıyla performans göstermeleri beklenmektedir. Akıcı okuma, okuma yazma için temel bir beceridir; sonuç olarak, zayıf okuma becerisine sahip öğrenciler okul ortamında ve toplum içinde bir dizi olumsuz deneyim yaşama riski altındadırlar. Araştırmanın bağımsız değişkeni üç farklı tekrarlı okuma stratejisidir. Bunlar tekrarlı okuma, öğretmenin ilk okumayı yaptığı tekrarlı okuma ve hece çalışması sonrası tekrarlı okumadır. Okuma akıcılığı ise araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Bu çalışmada karşılaştırmalı tek denekli araştırma modellerinden uyarlanmış dönüşümlü uygulamalar kullanılmıştır. Katılımcı, sınıf tekrarı yapan ve okuma güçlüğü olan Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite tanısı almış KKTC de ilkokul beşinci sınıfa devam eden bir erkek öğrencidir. Bu çalışmada tekrarlı okuma yöntemleri arasında, tekrarlı okuma, öğretmenin ilk okumayı yaptığı tekrarlı okuma ve hece çalışması sonrası tekrarlı okuma arasında en yüksek etkililiğe sahip okuma olarak hece çalışması sonrasındaki tekrarlı okuma yöntemi öne çıkmıştır. Katılımcının dakikada okuduğu doğru kelime sayısının başlama düzeyinde 20 den uygulama sürecinde 80' nin üzerine çıktığı belirlenmiştir. Harfleri bilen bununla birlikte sınıf içinde harfleri birleştirerek hece, kelime ve cümle okuma çalışmalarının yetersiz olduğu durumlarda öğrencinin zorluk yaşadığı basamağa geri dönerek ek uygulamalar yapmasının akıcı okuma becerisinin kazanımında uygun stratejiler içinde yer aldığı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: *Tekrarlı okuma, okuma akıcılığı, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu*

Abstract

Today, students are expected to perform with higher academic competence than ever before. Reading fluency is a basic skill for reading and writing; As a result, students with poor reading skills are under the risk of experiencing a range of negative experiences in the school setting and in society. On the

* Lefke Avrupa Üniversitesi Dr.Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği, gkahveci@eul.edu.tr

other hand, for the acquisition of reading fluency, the reading skill that is automated by means of the individual reading programs and the speed achieved when the application is performed can support the formation of a more qualified reading. Reading fluency is the dependent variable of this research. In this study, an adapted alternating treatments design modified from comparative single-subject research models were used. The participant is a male student who is in grade five in primary school in the TRNC who has had a grade deficit and has a reading difficulty associated with Attention Deficit and Hyperactivity disorder. In this study, among three methods; repetitive reading methods, repetitive reading, the first teacher's reading and reading after the syllable repetitive reading, last method has the highest efficiency. It was determined that the number of correct words that the participant reads per minute increased from 20 at the beginning to over 80 during the intervention process. After knowing all the letters in the case of inadequate blending activities in the syllable, vocabulary and sentence reading forms it can be an appropriate strategy to return to the stage of blending in syllable form and perform related activities.

Keywords: *Repetitive reading, reading fluency, attention deficit hyperactivity disorder*

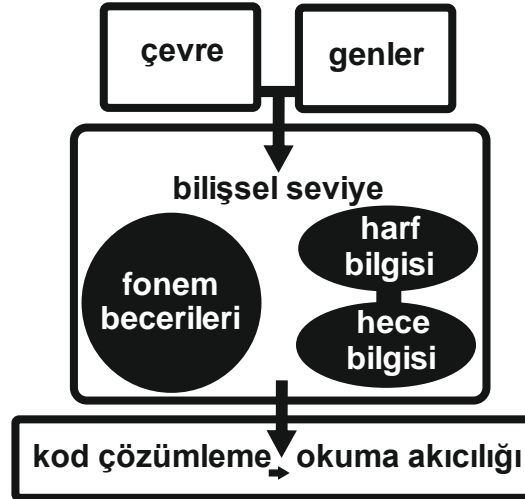
Giriş

Başarılı bir okuyucu olmanın en temel özelliklerinden biri okumanın akıcı olmasıdır. Okumaya yeni başlayan öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olmaları hatasız ve hızlı okuma becerilerini geliştirmelerine bağlıdır (Begeny ve Silber, 2006; Dufva, Niemi ve Voaten, 2001). Akıcı okuma akademik başarının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Torgesen, 2002). Okuma akıcılığı, hem erken okuma için gerekli bir beceri hem de ilkokulun ilk yıllarında elde edilen okuma akıcılığı daha sonraki sınıflarda okuduğunu anlama başarısının da bir yordayıcısıdır (Ceylan ve Baydik, 2018; Davidson, Kaushanskaya ve Weismer, 2018; Salvador, Schoeneber, Tingle ve Algozzine, 2012). Bu sonuçları destekler şekilde Young-Suk, Petscher, Schatschneider ve Foorman (2010) yaptıkları boylamsal çalışmada birinci sınıfta elde edilen okuma akıcılığının üçüncü sınıfta okuma başarısını etkilediğini sunan veriler elde etmişlerdir.

Okuma akıcılığında yeterli performansı gösteremeyen okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı akıcılık sorunlarını inceleyen hata analizi çalışmalarında harf-hece atlama/ekleme, yerine harf koyma, pozisyon değiştirme ve 2 saniyeden uzun takılma gibi okuma davranışları öne çıkmaktadır (Akyol ve Temur, 2006; Akyol ve Yıldız, 2010; Çaycı ve Demir, 2006; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2008). Benzer türde hataları sıkça yapan öğrencilerin okuma motivasyonları düşmekte ve öğrencilerin okuma deneyimlerinde de bir azalma görülmektedir. Sürecin sonunda ise öğrenci sözcük dağarcığı, sözdizimi bilgisi gibi okumanın pek çok dil/bilişsel beceriler özelliklerini deneyimlemekten yoksun kalmaktadır (Stanovich, 1991; Stanovich, 1986). Bu noktada beceri eksikliği performans eksikliğinin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Noell, Freeland, Witt ve Gansle, 2001). Bazı durumlarda performans eksikliğinden dolayı öğrenciler

okuma becerilerine sahip olmalarına rağmen istenilen düzeyde doğru ve akıcı okuyamamaktadırlar. Bu noktada okuma akıcılığını destekleyen teknikler arasında hangisinin bireysel olarak öğrenciye uygun olduğu sorusu ortaya çıkmaktadır.

Okuma akıcılığını üç boyutta ele almak mümkündür. Bunlar doğru okuma, otomatik işleme (okumanın ses temelli ya da ortografik yapıda olup olmadığına bakılmaksızın) ve prozodi olarak tanımlanan boyutlardır. Boyutlarından biri olan *doğru okuma*, okuyucunun sözcükleri harf/yazı-birim, ses uyumuna uygun olarak çözümlemesidir. Bu beceride öğrencinin, harf/yazı-birim ile doğru sesi eşleştirebilmesi ve bunları birleştirerek sesletmesi gerekmektedir (Katzir, Kim, Wolf, O'Brien, Kennedy, Lovett ve Morris, 2006). Öğrencinin okuma hızını ilerletmesi için kelimeleri doğru okumasına ihtiyacı vardır ve aynı zamanda doğru okuma becerisi anlama için oldukça önemli bir akıcı okuma bileşenidir (Davidson, Kaushanskaya ve Weismer, 2018). Okuma hızının artması ile de okumada otomatiklik görülmeye başlanır. *Otomatik işlemede* öğrenciden en az zihinsel çabayı göstererek, hızlı ve doğru bir şekilde sözcük çözümleme becerisini gerçekleştirmesi istenmektedir (Samuels, 1979). Genel anlamıyla otomatiklik, fazla çaba gerektirmeden, hızlıca yapılan bir işi ifade etmekte kullanılan bir terimdir ve az çaba ile dikkat enerjisinin birleşimi sonrasında okuma akıcılığı ortaya çıkar (Deeney, 2010). Okuma akıcılığının ortaya konmasında akıcılık bağlantılı alt beceriler ve bu becerilerin birlikte çalışması önemlidir. İlişkili alt beceriler arasında fonolojik, görsel-uzaysal süreçler ve çalışan hafıza sayılabilir (Wolf, Bowers ve Biddle, 2000).



Figür 1. Türkçe metinlerde okuma akıcılığında öne çıkan unsurların şeması

Hornickel ve Kraus (2013) zayıf okuma akıcılığına sahip olan bireylerde akıcılık bağlantılı alt becerilerin yetersizliğinden kaynaklanan kararsız sinir tepkileri nedeni ile okuma güçlüğünün ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir. Benzer sonuçlar çeşitli araştırmacılar

tarafından da tespit edilmiştir (Kail ve Hall, 1994; Neuhaus, Foorman, Francis, Carlson, 2001). Okuma akıcılığının kazanılmasını sağlayan beyin düzeneklerinin yetersizliğinden kaynaklanan ve kararlı olması gereken sinir tepkilerinin, kararsız sinir tepkileri oluşundan dolayı işitsel sistem ve otomatik işlem arasında senkronize sinirsel ateşleme düzeneğinde tipik işleyiş bozulmaktadır. Buradan yola çıkan araştırmacılar bu işleyiş farklılığının beynin sol ön ve yan bölgelerinde yer alan ve fonolojik farkındalık becerilerinin ortaya çıkarılmasında görev alan beyin yapılarında belirli yetersizliklere rastlamışlardır (Norton, Black, Stanley, Tanaka, Gabrieli, Sawyer ve Hoeft, 2014; Norton ve Wolf, 2012) Sağ serebellar lob VI (*cerebellar lobule VI*) bölgesindeki yetersizliğin akıcılık bağlantılı alt beceriler üzerinde daha yoğun etkisinin olduğu belirlenmiştir (Norton, ve diğ., 2014). Bu beyin bölgesinin bilişsel ve duyu davranış bozuklukları ile ilgili olduğu bildirilmektedir (Tatlıdede, Hanağası, Çabalar ve Yayla, 2013). İlk başta tüketilen bilişsel enerjiye beceri kazanımından sonra gereksinim azalmaktadır. Otomatikleşen sürecin ardından bilişsel enerjinin diğer alanlara yönelmesi mümkün olmaktadır (Samuels, 1979). Okumada otomatikleşme becerisi kelimeyi tanımada harf birleştirmelerinin (*blending*) minimum bilişsel yük ile gerçekleştirilerek okunan kelimenin anlamı üzerine daha çok yoğunlaşılabilmesi anlamına gelmektedir (Stahl ve Kuhn, 2002). Böylelikle okuma becerisinde birey için daha nitelikli okuma-anlama sürecinin ortaya çıkması sağlanmış olur.

Okuma akıcılığının üçüncü boyutunu ise *prozodi* oluşturmaktadır. Prozodi, okunan metnin anlamını etkin bir şekilde ifade edilmesinde okuyucunun uygun ses yüksekliği, duraklama, vurgu, hız ve diğer sözel ifade bileşenlerinin kullanılması anlamına gelmekte, konuşmanın melodisi ve ritmi olarak betimlenebilmektedir (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009; Türkbay ve Cöngöloğlu, 2007). Hem otomatik işleme sonrasında akıcı okuma hem de uygun prozodinin okumaya eşlik etmesinin olumlu sonuçlarının olduğu ifade edilmektedir (Kuhn ve Stahl, 2003). Bu olumlu sonuçlar arasında, hem okuma yapan öğrencinin metni kendi için anlamayı kolaylaştırmasını (Caleta, Gutierrez-Palma, Defior, 2017; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004) hem de dinleyiciler açısından anlamayı kolaylaştırdığını sayabiliriz (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Böylece okuyucu eş zamanlı olarak kod çözme ve kavrama kabiliyetini yansıtır (Dowhower, 1987; Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001; Kuhn & Stahl, 2003; Pikulski & Chard, 2005; Rasinski & Hoffman, 2003; Wolf & Katzir-Cohen, 2001; Young & Bowers, 1995).

Kod çözme hızını olumsuz etkileyen unsurlardan biri de okuma hatalarıdır. Okuma hataları literatürde farklı ifadelerle ele alınmaktadır; kelime ya da heceyi yanlış okuma, kelime ya da hece atlama, hece veya harf ekleme, tersten okuma sık yapılan hatalar arasında yer

almaktadır (Calp, 2017). Davenport, okuma hatalarını sesli okuma sırasında öğrencinin metinde yer alan var olan sözcüğü okumaması, sözcüğün yerine başka bir sözcük okuması veya yeni bir sözcük eklemesi şeklinde yapılan yanlışlıklar şeklinde ele almaktadır (Davenport, 2002). Leslie ve Caldwell ise okuma hatlarını yerine koyma, çıkarma-ekleme, tekrarlayan hata, kendini düzeltme noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma ve bocalama şeklinde ifade etmektedir (Leslie ve Caldwell, 2006). Bir diğer araştırmada ise öğrencilerin başlıca okuma hataları arasında kısmen hata yapma, yerine koyma, çıkarma-ekleme, geri dönme, duraklama, tekrarlayan hata ve karmaşık hata yer almaktadır (Goodman, Watson ve Burke, 1987). Okuma hatalarının önemi, öğrencinin hem dilin ipucu sistemlerini kullanmasına ilişkin hem de öğrencinin kelime hazinesi, geçmiş bilgi ve deneyimleri, metinden anlam çıkarma girişimleri ve okuma yaparken kullandığı stratejilerin belirlenmesinde bir araç olarak kullanılabilmesinden gelmektedir (Davenport, 2002; Gillam ve Carlile, 1997). Hata analizi yoluyla okuma sırasında yapılan hatalar sayesinde öğrencilerin yazılı sözcükleri çözümlerken dilin ipucu sistemlerini nasıl kullandıkları belirlenebilmektedir (Girgin, 2006). Öğrencinin metinle etkileşiminin gözlenerek yaptığı hataların değerlendirilmesi hata analizlerini oluşturur (Goodman, Watson ve Burke, 1987).

Üç boyutta ele alınan okuma akıcılığının okuma hızı olarak değerlendirilmesinde ise farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda okuma hızının değerlendirilmesi okunan metnin toplam süresi hesaplaması ile değerlendirilirken, diğer bazı çalışmalarda ise bu değerlendirme ilk bir dakika içinde okuduğu hece/kelime sayısı üzerinden değerlendirilebilmektedir (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002; Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010). Bununla birlikte, sözlü okuma akıcılığının değerlendirilmesi büyük ölçüde dakikada okunan doğru kelime sayısı ölçüleriyle sınırlandırılmış (Hasbrouck & Tindal, 2006; Manzo, 2005, 2007) ve pek çok okuma akıcılığı ilişkili araştırmalarda kullanılmıştır. Bu araştırmalar içinde 39 kadarı Temel Erken Okuryazarlık Becerilerinin Dinamik Göstergeleri-Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skill (DIBELS) 39 tanesi Texas İlk Okuma Envanteri-Texas Primary Reading Inventory (TPRI), 5 kadarı ise Fonolojik Farkındalık Okuryazarlığı Taraması-Phonological Awareness Literacy Survey (PALS) formatı ile yer almaktadır. Tüm bu testler arasında dakikada okunan doğru kelime sayısı olarak hesaplanan “okuma akıcılığı” etiketli bir ölçüm sistemi bulunmaktadır (Valencia, Smith, Reece, Li, Wixson ve Newman, 2010).

Okuma akıcılığı arttığında kod çözmeye daha az zihinsel güç harcadığından okuduğunu anlama becerileri de olumlu yönde etkilenmekte böylelikle, okuma akıcılığında kullanılan formül yansımalarını okuduğunu anlama becerilerinde de bulabildiği çeşitli araştırmalarda ortaya konabilmektedir (Fuchs ve diğ., 2001; Samuels, 2006). Okuma akıcılığını

desteklemeyi hedefleyen programların öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirdiğini gösteren başarılı çalışmalar ele alındığında, bu çalışmalarda yararlanılan stratejiler arasında tekrarlı okuma, okuyucu tiyatroları, eko okuma, eşli okuma, paylaşarak okuma ve kelime tekrar tekniğinin olduğu görülmektedir (Akyol ve Yıldız, 2010; Başaran, 2013; Çaycı ve Demir, 2006; Çeliktürk ve Akyol, 2015; Dağ, 2010; Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013; Keskin, H. K., Baştuğ, M., ve Akyol, H. 2013; Martens, Eckert, Begery, Lewandowski, DiGennaro, Montarello, Arbolino, Reed ve Fiese, 2007; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2008; Ulu ve Başaran, 2013; Uzunkol, 2013). Bu çeşitli yöntemler arasında öğretmenler tarafından en sık kullanılanlar sırasıyla şöyledir; “ *Nasıl okunacağına model olunması, sözcük analizi yaparak okutulması (harf-hece sesleterek okutulması), uygun vurgu, tonlama yapma ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaya model olunması, tekrarlı okuma yaptırılması, okuma hızını düzenlemek için model olunması, okuma hatalarına ilişkin geri bildirim verilip tekrar okutulması, akranla birlikte okuma yaptırılması, aile üyelerinden biriyle okumasının sağlanması, bütünsel sözcük öğretimi yapılması, koro okuma yaptırılması, düzeye uygun materyal kullanarak okutulması, kitap okunmasının istenmesi* ” (Baydık, Ergül ve Kudret, 2012).

Buradan yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin okuma akıcılığı değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak öğrencinin bireysel olarak yaptığı okuma hatası tipine göre uygun materyal ve yöntemleri seçerek okuma akıcılığını desteklemesi büyük öneme sahiptir (Kame’enui ve Simmons, 2001; McCoy, 1995). Oysaki okuma akıcılığında sınıf düzeyindeki beklentileri karşılamak için gereken akademik desteğin sunulmadığı koşullarda problemin öğrencilerin okul hayatı boyu devam etme eğiliminde olduğu ifade edilmektedir (Carnine, Silbert, Kame’enui, ve Tarver, 2004;). Okuma akıcılığını destekleyen yöntemlerin başında tekrarlı okuma stratejileri gelmektedir. Yöntem öğretmen, akran ya da ana-baba gibi bir yetişkinin rehberliğinde kolaydan zora doğru olacak şekilde, ilgili metinleri sistematik bir biçimde birden fazla tekrara yer vererek belirli akıcılığa (dakikada 80 kelime) ulaşmaya kadar okunmasını içerir (Samuels, 1979). Tekrarlı okuma stratejileri okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin okuma isteğinin artmasını da desteklemektedir (Reutzel ve Cooter, 1996). Okuma çalışmalarındaki ortak gözlem sonuçlarından biri de rehberli tekrarlı okumalardır (O’Connor, White ve Swanson, 2007; Rasinski, 1990) Rehber, okuma parçasının ilk örnek okunmasında tüm metni önceden okuyarak ya da birlikte okuma sırasında çok az bir zamanlama farkı ile okumaya liderlik yaparak görevini sürdürür ve daha sonra öğrenciden tekrarlı olacak şekilde bağımsız okuması için yönerge verir. Tekrarlı okumaları bu örnekte olduğu gibi eko okuma, eşli okuma, hayvan desteği ile birlikte okuma gibi farklı stratejilerle de birleştirilerek uygulamak mümkündür (Kahveci ve Bulut Serin, 2017).

Akıcı okumanın geliştirilmesinde yararlanılan stratejilerin yüksek başarıya sahip olduğu görülmektedir. Örneğin, Herberg, McLaughlin, Derby ve Weber (2012), tekrarlı okuma ve kelime kartlarının 13 yaşındaki bir öğrencinin akıcı okuma becerilerine etkisini araştırmışlar, bu tekniklerin öğrencinin akıcı okuma düzeyini arttırdığı bulgusunu elde etmişlerdir. Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2011) kelime tekrar ve paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin okuma ve anlamada yaşanan sıkıntıları gidermede oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ellis (2009) araştırmasında eşli okuma, eko okuma, koro halinde okuma ve tekrarlı okuma çalışmalarının birlikte kullanılmasının üçüncü sınıf düzeyinde akıcı okuma ve anlama düzeyini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Roundy ve Roundy (2009) araştırmaları sonucunda tekrarlı okumanın okuma akıcılığını, dakikada okunan kelime sayısını ve okumaya ilişkin özsaygı düzeyini artırdığını belirtmektedir.

Okuma akıcılığının geliştirilmesini olumlu etkileyen yöntemlerden biri de metin içinde yanlış okunan kelimelerin tekrar tekrar okunması Kelime Tekrar (Word Drill) stratejisi adı altında yapılan araştırmaları kapsamaktadır (Yılmaz, 2008). Kelime Tekrar stratejisinin en önemli olumlu yanı yapılmakta olan hata kalıcı olmadan mümkün olan en kısa süre içinde ilişkili kelimeyi doğru okuma becerisinin kazanılmasıdır. Sonuç olarak hata hemen düzeltilir ve böylece metnin daha doğru okunması sağlanmış olur (Glazer, 2007). Bu stratejinin uygulama akışı şöyledir; ilk basamakta öğrenci metni okur, bu sırada öğretmen okumayı takip eder. Takip sırasında hatalı okunan kelimeler belirlenir. Bir sonraki basamakta hatalı okunan kelimeler öğretmen tarafından kartlara yazılır. Öğrenciden kartlara yazılan kelimelerin tekrar okunması beklenir. Süreç içinde doğru olarak okunan kelimeler kaldırılırken, hatalı okunan kelimeler tekrar okutulmak üzere saklanır. Yanlış okunan kelimeler, öğretmen tarafından okunur ve öğrenciye tekrar ettirilir. Öğrenci kendisine sunulan kelimeleri doğru bir şekilde okuyuncaya kadar öğretmen geri kalan kartları okutma işlemlerine devam eder (Rosenberg, 1986). Benzer şekilde hece tekrar stratejisinde ise okutulacak olan metnin içinde yer alan heceler kartlara yazılır ve uygulama süreci Kelime Tekrar stratejisinde olduğu gibi devam eder.

Yapılan araştırmalar kelime tekrar stratejisinin okuma hatalarını düzeltmede ve akıcı okumayı sağlamada yüksek fayda sağladığını göstermiştir (Fleisher, Jenkins, 1983). İlişkili çalışmalar doğrultusunda kelime tekrar stratejisinin önde gelen bir öğretim modeli olduğu sonucuna varmak mümkündür (Chafouleas, 2004). Diğer stratejiler ile kıyaslandığında kelime tekrar stratejisinin sesli okuma hatalarını düzeltmede daha başarılı olduğu düşünülmektedir. Jenkins ve Larson (1979) sesli okuma hatalarını düzeltmede kullanılan beş tekniği (kelime sağlama tekniği, cümle tekrarı tekniği, metin sonunda inceleme tekniği, kelimeyi anlama tekniği ve kelime tekrar tekniği) karşılaştırmışlardır. Okuma akıcılığını geliştirmek amacıyla

yapılan öğretimde doğruluğa ve prozodiye model olunması, öğrenciye okuma fırsatı yaratılması, geribildirim verilmesi ve düzeye uygun okuma materyali sağlanması oldukça önemlidir (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009; Reutzel, 2009). Bunun yanı sıra özellikle okuma güçlüğüne sahip öğrencilerde okuma akıcılığının geliştirilmesi için ek destek uygulamalara da yer verilmesi önerilmektedir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Hudson 2005 yılında yaptığı bu araştırmada sözcükleri görsel özelliklerine dayalı olarak bütün halinde kartta ya da liste içinde öğretmenin de akıcılığı artıran bir yol olduğu, bunun sözcüklerin metin içinde daha hızlı tanınmasını sağlayarak okuma akıcılığını arttırdığını vurgulamaktadır. Ek olarak sinirbilim, dikkat ve okuma akıcılık açıları arasındaki bağlantıyı araştırdığında okuma akıcılığı düşük olan okuyucuların okuma sırasında yoğun şekilde dikkat becerilerini işe koştukları, bu nedenle de kısa süre sonra zihinsel yorgunluk yaşadıklarını ifade etmektedir (Shaywitz ve Shaywitz, 2008). Buradan yola çıkıldığında okuma ve davranışsal ihtiyaçları (zorlayıcı davranışları) olan öğrenciler için tekrarlı okuma gibi sık kullanılan okuma akıcılığı geliştirme yöntemleri içinde belirli uyarlamaların yapılmasının gerekliliği belirlenmiş olmaktadır.

Okuma stratejileri üzerine uyarlamalar öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklı olabildiği gibi dilin bazı yapısal özelliklerine de bağlı olabilmektedir. Örneğin, Türkçe yapı itibarıyla, sondan eklemeli bir dildir ve aynı zamanda da Türk dilinin yapım ekleri açısından çok zengin olduğu ve günümüzün Türkiye Türkçe'sinde 180 civarında yapım eki olduğu ifade edilmektedir (Çıkmaz, 2006). Bu durum kelimelerin sonlarına gelen eklerin çeşitliliğinin yüksek olması anlamına gelmekte ve "tüm kelime" okuma becerisini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle İngilizce gibi eklemeli olmayan bir dilde yüksek başarı elde edilen Kelime Tekrar stratejisinin eklemeli bir dil olan Türkçe için uyarlanması aynı başarıyı beklenmesi olanaklı olmayabilir. Yapı itibarıyla Türkçe'nin sondan eklemeli bir dil olduğu hatırlanacak olursa Hece Tekrar stratejisinin doğru okumayı ve buna bağlı olarak okuma akıcılığını olumlu yönde etkileyebileceği izlenimi oluşmaktadır.

Okuma akıcılığının olumsuz etkilendiği özel gereksinimli bireyler arasında Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan öğrenciler de yer almaktadır. Yaygınlığı yaklaşık olarak % 3-12 oranında görülen DEHB; çalışma belleği, yürütücü işlevler, psikomotor hız ve koordinasyon, işleme hızı ve zekâ gibi birçok bilişsel alanda yetersizlikle bağlantılı nörogelişimsel bir bozukluktur (Barkley 1997, Mayes ve Calhoun 2006, Zemetkin ve Ernst 1999). DEHB tanısı almış çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde, DEHB'nin etkisiyle gözlenen olumsuzlukların işleme hızı ve çalışma belleği işlevleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Çelik, Eren, Özmen ve Tural Hesapçioğlu, 2017; Hinshaw, 1992; Miller, Keenan, Betjemann, Willcutt, Pennington ve Olson, 2013; Stern ve Shalev, 2012).

Okuma sürecindeki sorunların öğrencilerin akademik başarılarını, okula devamlarını, okul içi ve dışındaki sosyal yaşantılarını, gelecekteki mesleki yaşantılarını olumsuz yönde etkileyebileceği oldukça açıktır. Dolayısıyla bu sorunların bireysel olacak şekilde saptanmasının, olabilecek en kısa süre içinde düzeltilme yoluna gidilmesinin ve aynı zamanda geliştirilecek olan stratejinin Türkçe'nin yapısı ile uyumlu olmasının da gelecekte yaşanacak sıkıntıların önlenmesi açısından büyük bir öneme sahip olduğu düşünülebilir. Okuma ve davranışsal ihtiyaçları olan öğrenciler için tekrarlı okuma ve diğer akıcılık temelli müdahalelerin kullanımını içeren araştırmaların sayısının arttırılmasının gerekliliği çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Barton-Arwood, Wehby, & Falk, 2005; Coleman & Vaughn, 2000; Kamps ve Greenwood, 2005; Lane, Little Redding-Rhodes, Phillips ve Welsh, 2007; Levy ve Chard, 2001; Trout, Epstein, Nelson, Synhorst ve Hurley, 2006), ancak sınırlı sayıdaki araştırma bu popülasyon üzerine yoğunlaşmıştır (Strong, Wehby, Falk ve Lane, 2004; Sutherland ve Snyder, 2007). Bu nedenlere dayanarak araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada üç farklı tekrarlı okuma yönteminin okuma akıcılığının gelişimi üzerindeki karşılaştırmalı etkililiği incelenmiştir. Ek olarak okuma akıcılığındaki gelişmelerin toplumsal önem açısından da incelenmesinin önemi çeşitli araştırmalarda belirlendiğinden (Kazdin, 2001) araştırmada sosyal geçerlilik sorularına yer verilmiştir.

Yöntem

Bu bölümde katılımcının belirlenmesi ve özellikleri, araştırmanın modeli ve verilerin toplanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Katılımcının belirlenmesi ve özellikleri:

Araştırmacı, katılımcının ailesi ile yoğun okuma güçlüğü çektiği konusunda fikir birliğine vardıldıktan sonra katılımcıda üçüncü sınıf (KKTC) Türkçe kitabından rastgele belirlenen üç metin değerlendirme sürecinde yer almıştır. Üç ardısıra gelen günde öğrencinin okuma performansı bir dakikada okuduğu kelime sayısı üzerinden gerçekleştirilen değerlendirme ile yapılmıştır. Değerlendirme sırasında 1 dakika süre ile okuduğu bu metinler üzerinden alınmış, okuma hataları belirlenmiştir. Okuma hataları bu araştırmada kelimeyi yanlış okuma, tersten okuma, kelime atlama, hece atlama-ekleme, harf ekleme, tekrarlayan hata, kendini düzeltme ve bocalama şeklinde ele alınmıştır. Bir dakika içindeki okuma sırasında iki kere üzerinde görülen hata tipleri, ikinin üzerindeki hata sayısına bakılmaksızın kaydedilmiş ve toplanan veriler sonrasında öğrencinin katılımcı olması uygun bulunmuştur.

Etik sebeplerden dolayı öğrencinin ismi gizlenmiş ve Ahmet takma adı kullanılmıştır. Ahmet yedi yaşında okula başlamış fakat beşinci sınıfta sınıf tekrarı yapmıştır. Ahmet'in ailesi ticaret ile uğraşmaktadır. Ahmet iki kız kardeşe sahiptir. Evlerinde kendine ait bir odası vardır. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde Ahmet'in önceleri okulu ve arkadaşlarını sevmesine rağmen okuma akıcılığı problemi ve bu problemin diğer tüm akademik derslere yansımaları sonrasında okula gitmek istemediği ve okulda bir arkadaşı dışında diğer sınıf arkadaşları ile sorunlar yaşadığı belirlenmiştir.

Okuma Hızı. Çalışmada okuma hızı katılımcının dakikada okuduğu doğru kelime sayısı şeklinde hesaplanmıştır. Katılımcının üçüncü sınıf Türkçe kitabından okuduğu metindeki kelime sayısından yanlış okuduğu kelime sayısı çıkartılarak okuma hızı belirlenmiştir. (Hasbrouck & Tindal, 2006; Manzo, 2005, 2007).

Ahmet'in ortalama okuma akıcılığı 5 dakika/kelime, okuma hataları ise şöyledir:

- “*Ekleme türü hatalar.*
- *Atlama türü hatalar.*
- *Yanlış okuma ve iki heceden uzun kelimeleri çözümlemede zorluk çekme.*
- *Bir kelimeyi okurken takılıp kalma (bocalama).*
- *Kendi kendini düzeltme.*
- *Okurken uygun olmayan tonlama, vurgu ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme ve ritimsiz okuma ”.*

Katılımcının ailesi okuma güçlüğü, okuma çalışmalarından kaçınma, okuma talep edildiğinde öfke nöbeti geçirme davranışları dolayısıyla araştırmacıya başvurmuştur. 12 yaşında olan bireyin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite tanısı aldığı ve dikkat toplayıcı bir ilaç kullandığı aile tarafından paylaşılmıştır. Uygun dozaj ayarı yapılarak sabitlenen mg. düzeyi araştırma boyunca da sabit tutulmuştur. Araştırma Lefke Avrupa Üniversitesi içinde uygulama odasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama odasında iki masa, altı sadalye, iki bilgisayar bulunmaktadır. Uygulama araç gereçleri kapalı kutularda olacak şekilde iki kitaplık içinde yer almaktadır. Pencereler çam ağaçları, diğer çiçekli bitkiler ve zaman zaman keçi ve koyunların otladığı dağlara bakmakta olup, katılımcı tarafından “mutluluk verici” olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri:

Araştırmanın bağımsız değişkeni üç farklı tekrarlı okuma stratejisidir. Bunlar tekrarlı okuma, öğretmenin ilk okumayı yaptığı tekrarlı okuma ve hece çalışması sonrası tekrarlı okumadır. Okuma akıcılığı ise araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Tekrarlı okuma, öğretmenin ilk okumayı yaptığı tekrarlı okuma ve hece çalışması sonrası tekrarlı okuma yaklaşımları arasında okuma akıcılığının arttırılmasında etkililik açısından farklılıklar var mıdır?

2. Tekrarlı okuma, öğretmenin ilk okumayı yaptığı tekrarlı okuma ve hece çalışması sonrası tekrarlı okuma yaklaşımları arasında okuma akıcılığının arttırılmasında verimlilik açısından farklılıklar var mıdır?

3. Katılımcı için okuma akıcılığının arttırılmasında kullanılan tekrarlı okuma, öğretmenin ilk okumayı yaptığı tekrarlı okuma ve hece çalışması sonrası tekrarlı okuma yaklaşımları arasından belirlediği en uygun yöntem hangisidir?

4. Veli ve sınıf öğretmeni için katılımcıda okuma akıcılığının arttırılmasında kullanılan tekrarlı okuma, öğretmenin ilk okumayı yaptığı tekrarlı okuma ve hece çalışması sonrası tekrarlı okuma yaklaşımları arasından belirledikleri en uygun yöntem hangisidir?

Bu sorulara ek olarak farklı sosyal geçerlilik sorularına da yer verilmiştir; Okuma akıcılığındaki gelişmeler katılımcının sınıf içi etkinliklerine katılımını arttırmış mıdır? Katılımcının ev ortamında aile üyeleri ile okuma materyallerine ilgisini arttırmış mıdır? Katılımcının ev ortamında aile üyelerine okuma yapma davranışlarını arttırmış mıdır? Sorularına yanıt aranmıştır.

Tek denekli araştırma yöntemi:

Bu çalışmada karşılaştırmalı tek denekli araştırma modeli kullanılmıştır. Bu modelde çoğunlukla iki ya da daha fazla uygulamanın etkililikleri ve verimlilikleri karşılaştırmak mümkündür. Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri arasında yer alan dönüşümlü uygulamalar modelinde iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin, bir bağımlı değişken üzerindeki etkililikleri karşılaştırılmaktadır (Tekin, 2000). Dönüşümlü uygulamalar modeli, başlama düzeyi verisi toplanmadan da gerçekleştirmek mümkün olabilmektedir. İlişkili modelde, karşılaştırılan uygulamaların dönüşümleri hızlı bir biçimde sağlanır. Bu dönüşüm, genellikle gün/bir oturum içinde gerçekleştirilir. Dönüşümlü uygulamalar belirli sınırlamaları beraberinde getirmektedir. Bu sınırlamalardan biri de bir önceki uygulamanın bir sonraki uygulamaya etkisi sonucunda uygulama sonuçlarının yanıltıcı olma riski taşımasıdır (Tekin, 2000). Bir önceki uygulamanın bir sonraki uygulamaya etkisi (Carry-over) Barlow ve Hayes (1979) tarafından tanımlanmıştır ve bu etki zıt ya da tetikleyici formda ortaya çıkabilmektedir. Zıt etki bir müdahalenin, beklenenden farklı bir yönde davranışsal değişim yaratabildiğini ifade eder. Öte yandan, tetikleyen etki, iki müdahale arasında pozitif bir aktarımı ortaya koyar. Her iki durumda da, uygulanan müdahalelerin etkileri olması gerenden ya da beklenilenden farklı olabilmektedir. Bu sebeple standart dönüşümlü uygulamalar yerine uyarlanmış dönüşümlü

uygulamalar modeli ortaya konmuştur (Sindelar, Rosenberg ve Wilson, 1985). Uyarlanmış dönüşümlü uygulamalar Mandelker, Sindelar ve O'Shea (1984) bu adaptasyonu çarpım tablosundaki +7 ler ve +8 lerin öğretiminde kullanmışlardır. +7 ler ve +8 ler mantıksal olarak zorluk derecesi aynı olan iki kümeye eşit olacak şekilde ayrılmıştır. Bu iki küme içinde bir grup doğrudan öğretmen tarafından öğretilirken; ikincisi, çocukların bağımsız olarak tamamladıkları bir dizi programlanmış çalışma sayfası aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Böylelikle bağımsız değişkenlerin etkilerinin üzerinde gözlemlenebileceği bağımlı değişken kümeleri oluşturulmaktadır. Kısaca, tasarımın mantığı, öğrenilmesi eşit zorlukta olan iki kümenin oluşturulmasına dayanmaktadır. Bu araştırmada okuma materyalleri okunması eşit zorlukta olacak şekilde kümelendirilmiştir. Bıdık Ali okuma serisinin kitaplarında yer alan her iki sayfa, sıra ile küme oluşturmak için kullanılmıştır. Bıdık Ali okuma serisi MEB onaylı olmamakla birlikte KKTC de okuma yazma öğreten sınıf öğretmeninin sıklıkla yararlandığı bir kaynak olup katılımcının sınıf öğretmeninin de önerdiği bir okuma serisidir. Kitap 16 punto ve Alfabet 98 yazı fontu ile yazılmıştır. Büyük renkli resimleri sayfanın yarısını kaplamakta ve her sayfa üzerinde kısa cümlelerden oluşan küçük resimle bağlantılı metinler bulunmaktadır. Ayrıca kitabın her sayfasında yer alan metinler birbirinden farklı renkteki hecelere ayrılmıştır. İlk iki sayfa birinci küme, üç ve dördüncü sayfa ikinci küme, beş ve altıncı sayfa ise üçüncü kümeyi oluşturur. Sayfa numaraları ilerledikçe aynı sıra ile her üç kümenin oluşumuna devam edilmiştir. Kitap serisindeki okuma parçaları giderek zorlaşmasına rağmen her üç kümedeki okuma materyalleri bu şekilde oluşturulan kümeler eşit zorluğa sahip olacak şekilde gruplanmıştır. Oluşturulan eşit zorluğa sahip kümeler uyarlanmış dönüşümlü uygulamalar modelinin bağımlı değişkenlerini oluşturmuştur.

Deney süreci:

Uygulama katılımcı ile uygulama sınıfta bire bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama haftanın yedi günü üst üste olacak şekilde ve üç saatten az olmayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Uygulamada kullanılan hikâye kitapları ilk zamanlar birinci sınıf düzeyinden başlamış (Bıdık Ali Serisi Okumaya Başlama Kitapları) süreçte ilerleme kaydedilerek düzey arttırılarak çalışmalara devam edilmiştir. Uygulamada kullanılan metinler uzman görüşü doğrultusunda öğrencinin düzeyine uygun olarak seçilmiş ve kullanılmıştır. Uygulamada tekrarlı okuma, öğretmenin ilk okumayı yaptığı tekrarlı okuma ve hece çalışması sonrası tekrarlı okuma yaklaşımları aynı oturumda dönüşümlü olacak şekilde kullanılmıştır. Hangi uygulama yaklaşımı olduğunu katılımcıya ifade etmek için de tekrarlı okuma için (haydi şimdi tekrarlı okuyalım), öğretmenin ilk okumayı yaptığı tekrarlı okuma için (şimdi önce ben okuyayım sonra sen tekrarlı okuma yap) ve kelime tekrar tekniği diğer bir deyişle hece

çalışması sonrası tekrarlı okuma için de (ben bu üzerinde kalın renkli kalemle ve karışık yazılmış hecelerin yer aldığı çalışma kağıdını hazırladım. Şimdi bu çalışma kağıdını çalışalım sonra tekrarlı okuma yapalım) sözel ipuçları kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan hece tekrar tekniği, kelime bilgisinin inşasında etkili bir ön çalışmadır ve dört basamaktan oluşmaktadır:

Ön çalışma sırasında katılımcı yüksek seviyede hata yapıyorsa;

1. Uygulama sırasında okumaya başlamadan önce metin içinde geçen tüm heceler 6 x 8 cm. boyutlarındaki indeks kartı üzerine yazılır. 2. Kart katılımcı ile incelenir ve katılımcıya okutulur. Katılımcı heceyi doğru bir şekilde okuduğu zaman kart masadan kaldırılır, katılımcının göremeyeceği başka bir yere konur. Eğer katılımcı heceyi 4-5 saniye içinde doğru bir şekilde okumuşsa o hecenin okunuşu doğru olarak kabul edilir, benzer şekilde 4-5 saniye içinde kendi kendine düzeltilmiş heceler de doğru olarak kabul edilir. 5 saniyeden sonra ise doğru okunan heceler ise yanlış okunmuş olarak kabul edilir. 3. Öğretmen katılımcının yanlış okuduğu heceyi onun için (okur) doğru telaffuz eder, sonra katılımcıdan tekrar etmesini ister. Daha sonra öğretmen indeks kartın üzerine yazılı olan heceyi gösterip, “Bu hece nedir?” diye sorar. Katılımcı heceyi okur ve birden fazla tekrar eder. Düzeltilen her bir hece tekrar sunulmak üzere kaldırılır. Yanlış okunan hece kartı ise masanın altına konur. 4. Okuma düzeltilinceye kadar masanın altındaki yanlış okunan hece kartları ile çalışmaya devam edilir. Kartlarda yazılı bütün heceler toplanır ve katılımcıya tekrar sunulur. Ard arda gerçekleştirilen iki denemede katılımcı kart üzerinde hata yapmayınca kadar hece tekrar çalışmaları sürdürülür.

Uygulama aşamaları aşağıda sunulmuştur:

Bıdık Ali serisinin ilk kitabından başlayarak her iki sayfası için farklı tekrarlı okuma tekniği kullanılmıştır. Her okuma örneği için ses kaydı alınmış ve okuma hızı hesaplanmış ve uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli grafiğine kaydedilmiştir. Her okuma sonrasında verilen arada katılımcının istediği oyun birlikte oynanmış ve başlama seviyesine göre daha başarılı olan okumaları bilgisayarda futbol ile ilgili sayfaları incelemesine izin verilerek pekiştirilmiştir böylelikle, okuma ilişkili motivasyonu yükseltilmeye çalışılmıştır.

Gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği:

Bu araştırmada yer alan katılımcı için toplanan verilerin %30'unu kapsayacak şekilde seçkisiz atama yapılarak “ *gözlemciler arası güvenilirlik* ” ve “ *uygulama güvenilirliği* ” hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamaları için katılımcı ile ilişkili ses kayıtları, ses kayıtlarında kullanılan metinler ve güvenilirlik formlarından yararlanılmıştır. Araştırmada hem başlama düzeyi verileri hem de kullanılan uygulamaya ait veriler, gözlemciler arası güvenilirliğin belirlenmesi için klinik psikoloji alanında yüksek lisans programını bitirmiş bir uzman tarafından dinlenerek

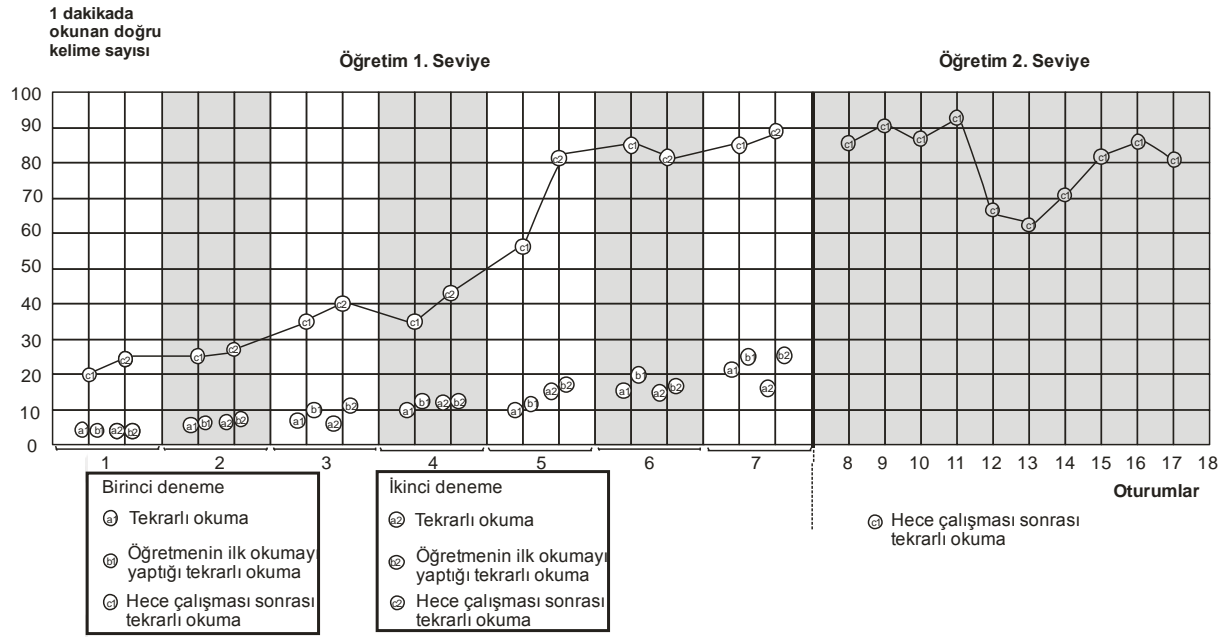
tutulmuştur. Gözlemciden ses kayıtlarındaki metinleri eş zamanlı olarak takip etmesinin istenmesi üzerine gözlemci metni takip etmiş ve katılımcının yanlış okuduğu kelimeleri saptayarak elde ettiği verileri katılımcının okuma akıcılığını tespit etmekte kullanmıştır. Veriler, “ *Görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100* ” formülüyle hesaplanarak gözlemciler arası güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır (Tekin ve Kircaali-İftar, 2002).

Uygulama basamaklarının uygulamacı tarafından güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirleyebilmek amacıyla uygulama güvenilirliğini değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda uygulama güvenilirliği verileri “ *Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu* ” ile toplanmıştır. Bu formda üç farklı sağaltım paketinin koşullarının sıralama ve basamakları kontrol listesi haline getirilerek evet ya da hayır şeklinde cevaplandırılabilir şekilde seçenklendirilmiştir. Bağımsız gözlemci ile yürütülen eğitim sürecinin %30’unu kapsayacak şekilde ses kayıtları paylaşılmıştır. Gözlemci oturumları dinleyerek uygulama kontrol listesini (evet/hayır) şeklinde doldurmuştur. Gözlemci, araştırmacının uygulama yaparken her müdahale paketi öncesinde verdiği ve müdahalenin içeriğini ortaya koyan öncümleye göre hangi müdahale paketi ile ilişkili gözlem yaptığını fark edebilmiş ve uygulama güvenilirliği sonuçlarını; dinleyerek gözlenen uygulamacı davranışını, planlanan uygulamacı davranışına bölerek ve daha sonra yüzdesini alarak hesaplamıştır.

Bulgular ve yorum

Bu araştırmanın amacı; dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan bir öğrencinin tekrarlı okuma, öğretmenin ilk okumayı yaptığı tekrarlı okuma ve hece çalışması sonrası tekrarlı okuma gibi üç farklı tekrarlı okuma tekniğinin karşılaştırılarak öğrencinin okuma akıcılığını geliştirmedeki etkililiğini ortaya koymaktır. Araştırmanın bu bölümünde uyarlamalı dönüşümlü araştırma modeli grafiğine dayalı bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Grafik 1. Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli Grafiği



Bir yöntemin diğerine kıyasla daha etkili olduğu bulunduğu, uygulamanın en etkili yöntem ile son bulmasını önerildiğinden (Alberto ve Troutman, 1995) 7. oturum sonrasında sürece karşılaştırıldığında en etkin yöntem izlenimi veren “hece çalışması sonrası tekrarlı okuma” uygulaması ile devam edilmiştir. Katılımcı ilk oturumlarda performans sergilemede oldukça zorlanmış ve iki uygulama arasında daha uzun sürelerde dinlenme olanağı sağlanmış. Katılımcı tekrarlı okumayı ve öğretmenin ilk okumayı yaptığı tekrarlı okuma uygulamasını ilk oturumda reddetmiş fakat hece okuma ile başlanan hece çalışması sonrası tekrarlı okuma uygulamasında uzlaşmaya varılmıştır. Bu sürece grafikte yer verilmemiştir. Her üç yöntemde veri alınan oturum ilk oturum olarak kabul edilmiştir. Okuma çalışmalarına katılan öğretmenin üç yöntem arasından katılımcı için en uygun olanına karar vermesi 3. Oturum sonrasında daha net olacak şekilde ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte araştırmaya devam edilerek öğrencinin beceri ve performansını göstermesine olanak tanınmıştır. Sürecin devamında arka arkaya birbirini izleyen 5., 6. ve 7. oturumlarda “hece çalışması sonrası tekrarlı okuma” uygulaması diğer iki uygulama ile kıyaslandığında ortalama 55 kelime fark olduğu saptandığından diğer iki tekrarlı okuma tekniği sonlandırılarak sürece “hece çalışması sonrası tekrarlı okuma” uygulaması ile devam edilmiş ve araştırmanın ikinci aşamasına geçilmiştir. İkinci aşamada okuma materyalleri zorlaşmakla birlikte katılımcı 12., 13. ve 14. oturumların dışında ortalama okuma hızı seviyesini (80-91 kelime) koruyabilmiştir. Akıcı okuma ölçütlerine göre metni akıcı bir şekilde okuyan öğrenci her yüz kelimeyi sadece bir hata ile okumalıdır (Shanahan, Pennington, Yerys, Scott, Boada, Willcutt, Olson ve DeFries, 2006). Kelime tanıma açısından ele alındığında bu çalışmada Ahmet’in okumasının (Bıdık Ali Serisi Okuma Kitaplarında)

istenen düzeye geldiği görülmektedir. Okuma akıcılığın göstergelerinden biri olarak ele alınan okuma hızı açısından bakıldığında ise hece çalışması sonrası tekrarlı okuma yönteminde Ahmet'in okuma hızının dakikada 20 den 93 e kadar yükseldiği görülmektedir. İkinci seviye okuma kitaplarında ise maksimum seviye 86 dır.

Bir yöntemin diğerine kıyasla daha etkili olduğu bulunduğu, uygulamanın en etkili yöntem ile son bulmasını önerildiğinden (Alberto ve Troutman, 1995) 7. oturum sonrasında sürece karşılaştırıldığında en etkin yöntem izlenimi veren “hece çalışması sonrası tekrarlı okuma” uygulaması ile devam edilmiştir. Katılımcı ilk oturumlarda performans sergilemede oldukça zorlanmış ve iki uygulama arasında daha uzun sürelerde dinlenme olanağı sağlanmış. Katılımcı tekrarlı okumayı ve öğretmenin ilk okumayı yaptığı tekrarlı okuma uygulamasını ilk oturumda reddetmiş fakat hece okuma ile başlanan hece çalışması sonrası tekrarlı okuma uygulamasında uzlaşmaya varılmıştır. Bu sürece grafikte yer verilmemiştir. Her üç yöntemde veri alınan oturum ilk oturum olarak kabul edilmiştir. Okuma çalışmalarına katılan öğretmenin üç yöntem arasından katılımcı için en uygun olanına karar vermesi 3. Oturum sonrasında daha net olacak şekilde ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte araştırmaya devam edilerek öğrencinin beceri ve performansını göstermesine olanak tanınmıştır. Bununla birlikte arka arkaya birbirini izleyen 5., 6. ve 7. oturumlarda “hece çalışması sonrası tekrarlı okuma” uygulaması diğer iki uygulama ile kıyaslandığında ortalama 55 kelime fark olduğu saptandığından diğer iki tekrarlı okuma tekniği sonlandırılarak sürece “hece çalışması sonrası tekrarlı okuma” uygulaması ile devam edilmiş ve araştırmanın ikinci aşamasına geçilmiştir. İkinci aşamada okuma materyalleri zorlaşmakla birlikte katılımcı 12., 13. ve 14. oturumların dışında ortalama okuma hızı seviyesini (80-91 kelime) koruyabilmiştir. Hece çalışması sonrası tekrarlı okuma yönteminde Ahmet'in okuma hızının dakikada 20 den 93 e kadar yükseldiği görülmektedir. İkinci seviye okuma kitaplarında ise maksimum seviye 86 dır. Bu veriden yola çıkıldığında tekrarlı okuma, öğretmenin ilk okumayı yaptığı tekrarlı okuma ve hece çalışması sonrası tekrarlı okuma yaklaşımları arasında okuma akıcılığının artırılmasında etkililik açısından farklılıklar olduğu ve en etkili yöntemin hece çalışması sonrası tekrarlı okuma yöntemi olduğu belirlenmiştir. İlköğretim uygulaması oturumdan itibaren ortaya çıkan okuma akıcılığındaki olumlu gelişim tekrarlı okuma, öğretmenin ilk okumayı yaptığı tekrarlı okuma ve hece çalışması sonrası tekrarlı okuma yaklaşımları arasında okuma akıcılığının artırılmasında verimlilik açısından farklılıklar olduğunu ve en verimli yöntemin hece çalışması sonrası tekrarlı okuma yöntemi olduğu belirlenmiştir. “Katılımcı için okuma akıcılığının artırılmasında kullanılan tekrarlı okuma, öğretmenin ilk okumayı yaptığı tekrarlı okuma ve hece çalışması sonrası tekrarlı okuma yaklaşımları arasından belirlediği en uygun yöntem hangisidir?” sorusuna katılımcı hece

çalışması sonrası tekrarlı okuma yöntemi olduğunu ifade etmiştir. “Veli için çocuğunda okuma akıcılığının arttırılmasında kullanılan tekrarlı okuma, öğretmenin ilk okumayı yaptığı tekrarlı okuma ve hece çalışması sonrası tekrarlı okuma yaklaşımları arasından belirledikleri en uygun yöntem hangisidir?” sorusuna anne hece çalışmalarının çok etkili olduğunu ifade etmiştir. Ek olarak anne okuma öğretimi sırasında öğretim basamaklarını sınıf öğretmenin çok hızlı şekilde geçtiğini ve okumada geri kalan öğrenciler için bol bol her gün kitap okutulmasını önerdiğini fakat bu önerinin hiçbir işe yaramadığı gibi çocuğun okumadan soğumasına yol açtığını ifade etmiştir. Okuma akıcılığındaki gelişmeler katılımcının sınıf içi etkinliklerine katılımını arttırmış mıdır? Sorusuna sınıf öğretmeni sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere daha çok katıldığı, parmak kaldırarak cevap verme davranışı gösterdiği, daha çok ders dinleme eğilimi içinde olduğu ve çok daha az şekilde arkadaşları ile çatışma yaşadığını paylaşmıştır. Sınıf öğretmeni uygulama öncesinde katılımcının akademik başarı puanını çok umursamadığını fakat uygulama sonrasında daha yüksek puan alabileceğini sınıf içinde paylaştığını ve aldığı başarı puanlarını önemsemeye başladığını ifade etmiştir. Katılımcının ev ortamında aile üyeleri ile okuma materyallerine ilgisini arttırmış mıdır? Katılımcının ev ortamında aile üyelerine okuma yapma davranışlarını arttırmış mıdır? Sorularına annenin verdiği cevap doğrultusunda katılımcının ev ortamında babası rica ettiğinde futbol veya spor ilişkili yazıları diğer farklı içerikli yazılardan daha istekli okuduğu ve ev ödevlerini tamamlamaya gayret gösterdiği belirlenmiştir.

Ek olarak bu araştırmada yapılan hesaplamalar sonucu gözlemciler arası güvenilirlik ortalama %97,8 (%95,6 - %100) olarak bulunmuştur. Araştırmada uygulanan sağaltım sürecindeki uygulama oturumları gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenilirliği %100 olacak şekilde bulunmuştur.

Tartışma ve yorum

Rucklidge ve Tannock’ın 2002 yılında ortaya koyduğu gibi DEHB ile birlikte okuma güçlüğü olan bireylerde işlem hızında yavaşlık ve sözel çalışan hafızada yetersizlik saptandığından, okuma öğretimi sırasında çalışan hafızayı ve işlem hızını çok zorlanmayan yöntemlerin belirlenmesi okuma akıcılığının geliştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken etmenler arasındadır. Okuma sırasında yer alan kod çözme süreci işlem hızının yavaş olduğu DEHB olan öğrencileri oldukça zorlamakta ve okumayı öğrenme aşamasında bu öğrencilerin alıştırmayı yapmaktan kaçınmalarına ve sonrasında okuma becerisine karşı motivasyonlarının düşmesine neden olabilmektedir. Sosyal geçerlilik soruları ile bağlantılı

olarak katılımcının annesinin sınıf öğretmeninin her gün kitap okutulmasını önerdiği ve katılımcının başarısızlık yaşadığı durumda okuma becerisinin kazanımında ilişkili her basamakta alıştırmaya yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Fonolojik farkındalık etkinlikleri ile başlanması gereken okuma becerisi harf öğretimi ile ilerletildikten sonra hece aşaması hızlı geçilerek doğrudan kod çözme işlemine geçilmesi işlem hızı yavaş ve sözel çalışan hafızası zayıf olan öğrenciler için dezavantajlı bir durum oluşturmaktadır. İşlem hızının bilişsel risk faktörü oluşturduğu DEHB olan öğrencilerin (Shanahan, Pennington, Yerys, Scott, Boada, Willcutt, Olson ve DeFries, 2006) önce hece tekrarının yapıldığı sonra öğrenciden okuma yapmasının istendiği stratejilerdeki başarının bilişsel süreçlere mümkün olduğunca az yük bindirerek okumaların gerçekleştirilmesinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Katılımcı zorluk düzeyi benzer olan metinleri okumasına rağmen Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli Grafiği ile sunulan dakikada doğru okunan kelime sayısına bakıldığında ilk uygulama oturumundan itibaren diğer tekrarlı okuma stratejileri ile kıyaslandığında başarının hemen ortaya çıktığı görülmektedir. Gerek öğretmenin önce okuma yaptığı gerekse öğrencinin doğrudan okuma yaptığı tekrarlı okuma stratejileri bilişsel süreçleri katılımcının kaldıramayacağı kadar zorladığından okuma akıcılığı hece çalışması ile birlikte yapılan tekrarlı okumalardaki kadar gelişmemiştir.

Okuma hızı bireysel bir farklılık şeklinde ele alındığında aynı seviyede okumaya sahip öğrenciler farklı okuma hızlarında olabilmektedirler (Caldwell, 2008). Bununla birlikte katılımcının okuma hızı ilkökul beşinci sınıf öğrencisi için beklenen düzeye ulaşmamasına rağmen okuma hızında belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Diğer okuma hızı çalışmaları okuma akıcılığının geliştirilmesinde elde edilen bulguları destekler niteliktedir (Akyol ve Yıldız, 2010; Ateş ve Yıldız, 2011; Dowhower, 1987; Fiala ve Sheridan, 2003; Therrien ve Hughes, 2008). Sonuç olarak, sağaltım öncesinde Ahmet ritimsiz okuma, ekleme-atlama, yanlış okuma, kelimeyi okurken takılma ve uzun kelimeleri çözümleyememe ve kendi kendini düzeltme türünde okuma hataları yapmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular katılımcının dakikada okuduğu doğru kelime sayısının 80'in üzerine çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca Ahmet'in yaptığı okuma hatalarının büyük ölçüde üstesinden gelindiği gözlemlenmiştir. Bu bulgular öğrencinin okuma akıcılığının önemli derecede geliştiğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır. İlişkili olumlu gelişimin yanı sıra katılımcının okuma bağlantılı kazanımlarını okul ve ev ortamına genelledebilmesi sosyal geçerlik soruları üzerinden gerçekleştirilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır; katılımcının sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere daha çok katıldığı, parmak kaldırarak cevap verme davranışı gösterdiği, daha çok ders dinleme eğilimi içinde olduğu ve çok daha az şekilde arkadaşları ile çatışma yaşadığı

belirlenmiştir. Katılımcının ev ortamında ise babası rica ettiğinde futbol veya spor ilişkili yazıları okuduğu ve ev ödevlerini tamamlamaya gayret gösterdiği ailesi tarafından paylaşılmıştır.

Bu araştırmada katılımcı için uygun okuma akıcılığı yöntemi belirlenebildiğinde çalışmaların genellenebildiği ve sınıf içindeki uyum davranışlarının olumlu şekilde etkilendiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle hem dolaylı olarak uyum davranışlarının hem de akademik başarının geliştirilmesinin ön koşulu olan okuma becerilerinin kazandırılması ve arttırılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Ancak alanyazında, öğretmenlerin okuma yazma öğretimi konusunda eğitim alma gereksiniminin olduğu noktasında uyarıcı araştırmalara rastlanmaktadır (Baydık ve Bahap Kudret, 2012; Erkul ve Erdoğan, 2009; Şahin, İnci, Turan ve Apak, 2006). Okuma müdahaleleri ile ilgili mevcut literatürün gözden geçirilmesi, dikkat eksikliği hiperaktivitesi olan çocuklarda olduğu gibi risk altındaki okuyucular için akıcılık geliştirme önemi ortaya çıkarmaktadır (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002; O'Connor, White ve Swanson 2007; Torgesen, 2002; Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Ek olarak okuyucu için tanıdık olmayan metinler üzerinden yürütülen akıcılık çalışmalarına benzer şekilde ihtiyaç vardır (Ardoin, Eckert, & Cole, 2008).

Her okuma probleminin aynı sebepten kaynaklanmadığı ve bireysel eğitimin ön planda olduğu özel eğitim süreçleri içinde öğretmenlere okuma-yazma öğretimi ve güçlükleri alanlarında çalışan yetkin kişilerce, bireysel gereksinimler dikkate alınarak hazırlanacak ve sunulacak eğitim programlarına gereksinim olduğu izlenimi edinilmiştir. Hem beceri hem de performans yetersizliklerinin aynı olumsuz sonuç olan okuma akıcılığı yetersizliklerini ortaya çıkardığı kavranacak olursa, öğretmenlerin bu durumun ayırımına varmaları, müdahale stratejilerini/programlarını doğru olarak belirlemelerine destek verebileceği düşünülmektedir. Öğrenci için uygun şekilde saptanan öğretim süreçlerini izleyen öğretmenler zaman kaybı yaşamadan öğrencilerinde başarıyı yakalama şansını elde edebilirler. Okuma akıcılığı yetersizliğinin beceri ya da performans eksikliğinin hangisinden kaynaklandığını bulmada dönüşümlü ya da uyarlamalı dönüşümlü sağaltımlar gibi karşılaştırmalı araştırma modelleri öğretmenlere ışık tutuma özelliğine sahip olabilmektedir. Bu araştırmada uyarlamalı dönüşümlü sağaltımlar modeli, ilk uygulama oturumlarından başlayarak katılımcının uygun dönüt verdiği müdahale programını diğer iki program ile karşılaştırarak net şekilde ortaya koymada başarılı sonuçlar vermiştir. Bu nedenle alan yazınla paralel olarak (Martens, Eckert, Bradley ve Ardoin, 1999) kısa analiz şeklinde uygulamaya konan karşılaştırmalı araştırma modellerinin öğretim modeli seçimi yaparken öğretmenlere yol gösterebileceği sonucuna varılmıştır.

Öneriler: Tek denekli araştırma modellerinde ortaya çıkan katılımcı sayısının sınırlılığı nedeni ile çalışmanın daha fazla DEHB olan öğrenciler üzerinde tekrarlanmasına ihtiyaç vardır. Ayrıca hece çalışması sonrası tekrarlı okuma stratejisi video ipucu ya da video ile model olma ya da sanal gerçeklik tabanlı bir uygulama eşliğinde daha güncel teknolojilerin kullanıldığı bir öğretim süreci ile gerçekleştirilebilir. Aynı zamanda gelecekte yapılacak olan okuma akıcılığı çalışmalarında farklı yetersizlik gruplarına yer verilmesi planlanabilir. Özel gereksinimli öğrencilere okuma akıcılığı kazandırılmasında hem öğretmenlerin hem de ailenin yer aldığı ekolojik yaklaşım temelli, özel eğitim öğretmenin sunduğu konsültasyon süreçleri işe koşulabilir. Bu konuda yapılacak olan yeni çalışmalarda, farklı öğretim kademesinde olan öğrencilerle, farklı değişkenlerle, farklı yaş gruplarından ve farklı yetersizliğe sahip öğrencilerle çalışılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Alberto P A, & Troutman A C (1995). *Applied behavior analysis of teachers* (4 th ed) Ohio Prectice Hall.
- Akyol, H. & Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları [Reading levels and reading errors of primary school third graders]. *EKEV Akademi Dergisi*, 29, 259–274.
- Akyol, H. & Yıldız, M. (2010, May). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması [A case study on the development of the literacy skills of a student with reading disorder]. Paper presented at the National Classroom Teacher Education Symposium, Elazığ, Türkiye.
- Ardoin, S. P., Eckert, T. L., & Cole, C. A. S. (2008). Promoting generalization of reading: A comparison of two fluency-based interventions for improving general education students' oral reading rate, *Journal of Behavioral Education*, 17, 237-252.
- Ateş, S., & Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Barkley, R.A. (1997) Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychol Bull*, 12, 65- 94.
- Barlow, D.H., & Hayes, S.C. (1979). Alternating treatments design: One strategy for comparing the effects of two treatments in a single subject. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 12, 199-210.

- Barton-Arwood, S. M., Wehby, H., & Falk, K. B. (2005). Reading instruction for elementary-age students with emotional and behavioral disorders: Academic and behavioral outcomes. *Exceptional Children*, 72, 7-27.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Gazi Üniversitesi.
- Baydık, B. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22.
- Baydık, B., Ergül, C. & Kudret, Z.B. (2012). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları ve Öğretmenlerinin Bu Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları. *Elementary Education Online*, 11(3), 778-789.
- Begeny, J. C. (2011). Effects of the helping early literacy with practice strategies (helps) reading fluency program when implemented at different frequencies. *School Psychology Review*, 40(1), 149-157.
- Caldwell, J.S. (2008). *Reading assessment: A primer for teachers and coaches*. New York: Guilford Press.
- Caleta, N., Gutierrez-Palma, N., Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading competence in primary schoolchildren: The role of prosody. *Learning and Instruction*, 52, 59-68.
- Calp, M. (2017). Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Osmanlı Türkçesindeki Okuma Hataları Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1679-1705.
- Carnine, D.W., Silbert, J., Kame'enui, E.J., & Tarver, S.G. (2004). *Direct instruction in reading* (4th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson-Prentice Hall.
- Ceylan, M. & Baydık, B. (2018). Reading skills of students who are poor readers in different text genres. *Cypriot Journal of Educational Science*, 13(2), 422-435.
- Chafouleas, S. M. ve arkadaşları. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus control: additive effects of performance based interventions to repeated reading on students reading and error rates. *Journal of Behavioral Education*, 13, 67-81.

- Chard, D., Vaughn, S., & Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Coleman, M., & Vaughn, S. (2000). Reading interventions for students with emotional/behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 25, 93-104.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çeliktürk, S. Z. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Çelik, C., Eren, G., Özmen, S., ve Tural Hesapçioğlu, S. (2017). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu'nda Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği'nin İki Sürümünün Karşılaştırılması ve Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(2):104-116.
- Çıkmaz, S. (2006). Türkçe Anatomi Terimlerinin Etimolojik ve Semantik Açından İncelenmesi. *Yayınlanmamış doktora tezi*.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (Cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 6374.
- Davenport, M. R. (2002). *Miscues not mistakes: Reading assessment in the classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Davidson, M.M., Kaushanskaya, M. & Weismer, S.E. (2018). Reading Comprehension in Children With and Without ASD: The Role of Word Reading, Oral Language, and Working Memory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(10), 3524–3541.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *Reading Teacher*, 63(6), 440-450.
- Dowhower, S.L. (1987). Effects of repeated reading on secondgrade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389–406.
- Dufva, M., Niemi, P., & Voaten, M. J. M., (2001). The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: From preschool to grade 2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 91-117.
- Ellis, R. (2009). The Differential Effects of Three Types of Task Planning on the Fluency, Complexity, and Accuracy in L2 Oral Production, *Applied Linguistics*, 30(4), 474-509.

- Ekiz, D., Erdoğan, T. ve Uzuner, F. G. (2011). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 111-131.
- Erden G, Kurdoğlu F, Uslu R (2002) İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*,13:5-13.
- Erkul, Ö. & Erdoğan, T. (2009). The problems and suggestions encountered during the implementation of the sound based sentence method. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2294-2300.
- Fiala, G. L., and S. M. Sheridan. 2003. Parent involvement and reading: Using curriculum-based measurement to assess the effects of paired reading. *Psychology in the Schools*, 40 (6): 613-626.
- Fleisher, L., & Jenkins, J.R. (1983). The effect of word- and comprehension-emphasis instruction on reading performance. *Learning Disability Quarterly*, 6(2), 146-154.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, M.K., & Jenkins, J.R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239–256.
- Gillam, R. B. & Carlile, R. M. (1997). Oral reading and story retelling of students with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28, 30-42.
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education*, 21(3), 68-84.
- Glazer, A. D. (2007). *The effects of a skill based intervention package including repeated reading and error correction on the oral reading fluency of at risk readers*. Master Thesis, University of Connecticut.
- Goodman, Y. M., Watson, D. J. ve Burke, C. L. (1987). *Reading miscue inventory alternative procedures*. New York: Richard C. Owen Publishers, Inc.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G.A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636–644.
- Herberg, J., McLaughlin, T. F., Derby, K. P., & Weber, K. P. (2012). The effects of repeated readings and flashcard error drill the reading accuracy and fluency with rural middle school student with learning disabilities. *Academic Research International*, 2(3), 388-393.

- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127–155.
- Hornickel, J., Kraus, N., 2013. Unstable representation of sound: a biological marker of dyslexia. *J. Neurosci.* 33(8), 3500–3504.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Jenkins, J. R., Larson, K. (1979). Evaluating error correction procedures for oral reading. *The Journal of Special Education*, 13, 145–156.
- Kahveci, G. ve Bulut, Serin, N. (2017). Duygu Durum Bozukluğu Olan Öğrencide Okuma Akıcılığının Artırılmasında Birlikte Okuma ve Hayvan Destekli Birlikte Okuma Müdahalelerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması. *Electronic Turkish Studies*. 12(33), 243-260.
- Kail, R. ve Hall, L.K. (1994). Processing speed, naming speed, and reading. *Dev. Psychol.* 30 (6), 949-954.
- Kame'enui, E.J. & Simmons, D.C. (2001). The DNA of Reading Fluency. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 203-210.
- Katzir, T., Kim., Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia*, 56, 51–82.
- Kamps, D. M., & Greenwood, C. R. (2005). Formulating secondary-level reading interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 500-509.
- Kazdin, A. E. (2001), *Behavior modification in applied settings* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Keskin, H. K., ve Bastuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 189-208.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 168-180.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Kuhn, M.R., & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21.

- Lane, K. L., Little, M. A., Redding-Rhodes, J. R., Phillips, A., & Welsh, M. T. (2007). Outcomes of a teacher-led reading Intervention for elementary students at-risk for behavioral disorders. *Exceptional Children*, 74, 47-70.
- Leslie, L., & Caldwell, J. (2006). *Qualitative Reading Inventory-4*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Levy, S., & Chard, D. I. (2001), Research on reading instruction for students with emotional and behavioural disorders. *International Journal of Disability, Developments, Education*, 48, 429-444.
- Mandelker, A.V., Sindelar, P. T., & O'Shea, L.J. (1984) *The effects of teacher-directed instruction and seatwork on the acquisition of basic math facts* . Manuscript submitted for publication.
- Manzo, K.K. (2005). National clout of DIBELS test draws scrutiny. *Education Week*, 25(5), 1-12.
- Manzo, K.K. (2007). State data show gains in reading. *Education Week*, 26(34), 1-27.
- Martens, B. K., Eckert, T. L., Bradley, T. A., & Ardoin, S. P. (1999). Identifying effective treatments from a brief experimental analysis: Using single-case design elements to aid decision making. *School Psychology Quarterly*, 14, 163-181.
- Martens, B. K., Eckert, T. L., Begery, J. C., Lewandowski, L. J., DiGennaro, F. D., Montarello, S. A., Arbolino, L. A., Reed, D. D., & Fiese, B. H. (2007). Effects of a fluency-building program on the reading performance of low-achieving second and third grade students. *Journal of Behavioral Education*, 16, 39-54.
- Mayes SD, Calhoun SL (2006) WISC-IV and WISC-III profiles in children with ADHD. *J Atten Disord*, 9, 486-93.
- McCoy, K. M. (1995). *Teaching special learners in the general education classroom: Methods and techniques*. Denver: Love Publishing Company.
- Meisinger, E.B., Bloom, J.S. & Hynd, G.W. (2010). Reading fluency: implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60(1), 1-17.
- Miller, A.C., Keenan, J.M., Betjemann, R.S., Willcutt, E.G., Pennington, B.F., Olson, R.K. (2013) Reading Comprehension in Children with ADHD: Cognitive Underpinnings of the Centrality Deficit. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 473-483.
- Neuhaus, G., Foorman, B.R., Francis, D.J., Carlson, C.D. (2001). Measures of information processing in rapid automatized naming (RAN) and their relation to reading. *J. Exp. Child Psychol.* 78(4), 359–373.

- Noell, G. H., Freeland, J. T., Witt, J. C., & Gansle, K. A. (2001). Using brief assessments to identify effective interventions for individual students. *Journal of School Psychology, 39*, 335-355.
- Norton, E.S., Black, J.M., Stanley, L.M., Tanaka, H., Gabrieli, J.D., Sawyer, C., Hoefft, F. (2014). Functional neuroanatomical evidence for the double-deficit hypothesis of developmental dyslexia. *Neuropsychologia 61*, 235–246.
- Norton, E.S., Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annu. Rev. Psychol. 63*, 427–452.
- O'Connor, R.E., White, A. & Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: *Influences on reading fluency and comprehension. Exceptional Children, 74* (1), 31-46.
- Pikulski, J.J., & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher, 58*(6), 510–519.
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening while reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research, 83*(3), 147-150.
- Rasinski, T.V., & Hoffman, J.V. (2003). Theory and research into practice: Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly, 38*(4), 510–522.
- Rasinski, T., Homan, S., & Biggs, M. (2009). Teaching erading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Write Quarterly, 25*(2), 192-204.
- Reutzel, D. R. (2009). Reading fluency what every SLP and teacher should know. *The ASHA Leader, 14*, 10-13.
- Reutzel, D. R. & Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read: From basals to books.* Columbus: Merrill-Prentice Hall Publishing Company.
- Rosenberg, M. S. (1986). Error correction during oral reading: a comparisin of three techniques. *Learning Disability Quarterly, 9*, 182–192.
- Roundy, A. R., & Roundy, P. T. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: Does practice always make perfect? *International Journal of Social Sciences, 4*(1), 54-59.
- Rucklidge, J.J. & Tannock, R. (2002). Neuropsychological profiles of adolescents with ADHD: effects of reading difficulties and gender. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*:8, 988–1003.

- Salvador, S.K., Schoeneber, J., Tingle, L. & Algozzine, B. (2012). Relationship between second grade oral reading fluency and third grade reading. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(3), 341–356.
- Samuels, S. J (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Samuels, S.J. (2006). *Toward a model of reading fluency*. In S.J. Samuels & A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24–46). Newark, DE: International Reading Association.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129.
- Shanahan, M.A., Pennington, B. F., Yerys, B. E., Scott, A., Boada, R., Willcutt, E. G., Olson, R. K. & DeFries, J. C. (2006). Processing Speed Deficits in Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and Reading Disability. *J Abnorm Child Psychol*, 34, 585–602.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2008). Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology*, 20, 1329-1349.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi [An action research: correcting the fourth grade students' reading and comprehension problems]. *Türklük Bilimleri Araştırması Dergisi*, 27, 563–580.
- Sindelar, P. T., Rosenberg, M. S., & Wilson, R. J. (1985). An adapted alternating treatments design for instructional research. *Education and Treatment of Children*, 8(1), 67-76.
- Stahl, S.A., S. Kuhn, M.R. (2002). Making it sound like language: Developing fluency. *The Reading Teacher*, 55, 582-584.
- Stanovich, K.E. (1991). *Word recognition: Changing perspectives*. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*, 2, 418–452. New York: Longman.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-470.
- Strong, A, C, Wehby, J, H., Falk, K. B., & Lane, K. L, (2004). The impact of a structured reading curriculum and repeated reading on the performance of junior high students with emotional and behavioral disorders. *School Psychology Review*, 33, 561-581.

- Sutherland, K. S., & Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15, 103-119.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H. & Apak, Ö. (2006). İlk okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümlene yönteminin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 109-129.
- Tatlıdede, A.D., Hanağası, H.A., Çabalar, M., Yayla, V. (2013). Kognitif Affektif Serebellar Sendrom ve Psikoz Bulguları ile Ortaya Çıkan bir Multisistem Atrofi (MSA-C) Olgusu. *TJN*, 19 (3) 107-110.
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı Tek-Denekli Araştırma Modelleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 1-12.
- Tekin, E & Kircaali-Iftar, G. (2002). Comparison of the Effectiveness and Efficiency of Two Response Prompting Procedures Delivered by Sibling Tutors. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(3), 283-299.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities*, 6, 1-16.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40, 7-26.
- Trout, A. L., Epstein, M. H., Nelson, R., Synhorst, L., & Hurley, K. D. (2006), Profiles of children served in early intervention programs for behavioral disorders: Early literacy and behavioral characteristics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26, 206-218.
- Türkbay, T. ve Cöngöloğlu, A. (2007). Dilin Prozodik Özellikleri, Disprozodi ve İlişkili Bozukluklar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 113-119.
- Ulu, M., ve Başaran, M. (2013). Video Öz Değerlendirme Tekniğinin Akıcı Okuma Becerisinin Gelişimine Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 1-10.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Valencia, S., Smith, A., Reece, A., Li, M., Wixson, K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.

- Young, A., & Bowers, P.G. (1995). Individual difference and text difficult determinants of reading fluency and expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(3), 428–454.
- Young-Suk, K., Petscher, Y., Schatschneider, C. & Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement? *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 652–667.
- Wolf, M. Bowers, P.G. ve Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 387–407.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5, 211-239.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Zametkin AJ, Ernst M (1999) Problems in the management of attention-deficit–hyperactivity disorder. *N Engl J Med*, 340, 40-46.